

КОГНИТИВНАЯ НАУКА В МОСКВЕ 2015

**КОГНИТИВНАЯ НАУКА
В МОСКВЕ: НОВЫЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

**МАТЕРИАЛЫ
КОНФЕРЕНЦИИ**



2015

Под ред. Е.В. Печенковой, М.В. Фаликман

ISBN 978-5-4465-0705-4



9 785446 507054 >

СОДЕРЖАНИЯ СОВМЕСТНОГО ВНИМАНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЗНАЧЕНИЯ НОВОГО СЛОВА

Котова Т.Н. *

tkotova@gmail.com

Лаборатория когнитивных исследований, РАНХиГС

Аннотация. Разнообразие данных по влиянию совместного внимания на лексическое научение, вероятно, обусловлено разнообразием возможного результата лексического научения (формирование ассоциативной связи между словом и объектом или возникновение единицы знаковой системы) и различиями предмета совместного внимания (объект, слово, акт называния). В исследовании варьировался момент появления названия (взрослый извлекает объект из коробки, играет с ним, убирает его). Тест на выбор объекта по слову показал, что ассоциативная связь слово-объект устанавливалась во всех условиях. МЕ-тест (аналогичный феномену взаимной исключительности) выполнялся только в условии предъявления слова в момент извлечения объекта. Таким образом, привлечение внимания к называнию значимо для формирования связи слово-объект как единицы знаковой системы.

Ключевые слова: освоение нового слова, совместное внимание, социальное научение, привлечение внимания к называнию

Современные исследования освоения ребенком нового слова уделяют большое внимание вопросу о роли в нем совместного внимания: сосредоточения внимания ребенка и взрослого на называемом объекте в момент произнесения слова. Одни авторы отстаивают гипотезу о необходимости совместного внимания для лексического научения (Akhtar et al., 2001; Diesendruck et al., 2004), другие доказывают, что обнаруживаемое влияние объясняется просто повышением общего внимания к связи между словом и объектом и, в свою очередь, показывают, что и без совместного внимания, к примеру, просто при изменении контекста, новое слово усваивается (Samuelson, Smith, 1998). По нашему мнению, подобные вариации в данных обусловлены разнообразием возможного результата лексического научения (формирование ассоциативной связи между словом и объектом, возникновение единицы знаковой системы, части совместного знания), а также различиями в самом совместном внимании, которое может быть сосредоточено как на объекте, так и на произносимом взрослым слове или на акте называния объекта.

В таком случае можно было бы ожидать, что различные аспекты ситуации взаимодействия ребенка и взрослого будут по-разному влиять на лексическое научение. К примеру, совместное внимание партнеров по

общению на новом объекте может быть связано с использованием объекта в соответствии с целью взаимодействия или с манипуляциями «служебного» характера: когда объект ищут, достают, убирают, перемещают. Поскольку название объекта довольно часто оказывается закрепленным за его функцией, можно было бы ожидать, что на освоение нового слова совместное внимание к использованию объекта окажет большее влияние, нежели совместное внимание к «служебной» манипуляции с объектом.

С другой стороны, многие современные исследования указывают на роль коммуникативных подсказок в возникновении референтного отношения к деталям поведения взрослого: в их контексте звуки, эмоции, действия приобретают знаковый характер, используются ребенком для обозначения и обобщения объектов (Fennell, Waxman, 2010). Такие коммуникативные подсказки привлекают внимание ребенка к использованию взрослым данной детали поведения как знака: например, в эксперименте Fennell и Waxman (2010) в их роли выступало указание «Это — <название>». Коммуникативные подсказки такого рода не совпадают с понятием совместного внимания в целом, скорее можно было бы их назвать привлечением внимания к акту называния объекта. Учитывая его значимость, можно было бы ожидать, что ситуация первого предъявления объекта, знакомства с объектом, будет привлекать внимание ребенка к называнию, к тому, что взрослый использует слово для того, чтобы назвать этот объект. В таком случае, совместное внимание к извлечению объекта, хотя оно и является «служебной» манипуляцией, должно сказываться на лексическом научении.

В качестве зависимых переменных, кроме достаточно традиционного теста на выбор объекта по слову («Дай мне <целевое слово>, пожалуйста»), который мы использовали для измерения ассоциативной связи между словом и объектом, мы включили в процедуру так называемый МЕ-тест, в ходе которого испытуемым предлагали целевой объект в паре с новым и просили подать нечто, используя незнакомое название («Дай мне <новое слово>, пожалуйста»). Данный тест основан на феномене взаимной исключительности (*mutual exclusivity*): уже 2-летние испытуемые, узнав название предмета, при просьбе с использованием другого слова подают другой, незнакомый предмет (Diesendruck, Markson, 2001). То есть дети используют знание о связи между знакомым словом и знакомым объектом для того, чтобы связать новое слово с новым объектом, словно бы исходя из представлений о знаковой системе, в которой за каждым словом закреплен только один тип объектов. В силу этого мы использовали МЕ-тест для измерения усвоения слова как единицы знаковой системы.

Методика

Испытуемые: 65 детей из детских садов г. Москвы — 35–47 мес. ($M = 42$ мес.).

Материал: 3 искусственных объекта, выступавших в роли целевых, и 4 — в роли тестовых, разнородных по материалу, по типу организации формы, и по способу окраски, по размеру в максимальном измерении 4–6 см. Дополнительный экспериментальный объект, выступавший как «база» для использования целевого объекта, — сетчатый купол (диаметр 8 см), в центр которого можно было подвесить целевой объект и раскачивать его по кругу.

Процедура и план эксперимента: независимая переменная варьировалась межсубъектно, и представляла собой этап взаимодействия, на котором появлялось название для объекта, то есть содержание совместного внимания в момент появления названия.

Этап извлечения: Экспериментатор показывал целевой объект (1 из 3), в прозрачной коробке, называя его либо искусственным словом, либо местоимением, в зависимости от экспериментального условия, 4 раза в контексте предложений (Вот что у меня есть! Давай мы с тобой ее/мозу достанем из коробочки?...).

Этап использования: Он показывал ребенку «купол», подвешивал целевой объект и качал, называя 4 раза в контексте предложений местоимением или целевым словом («А давай я тебе покажу, как я с мозой/ней играю! ...»)

Этап убирания: После 2 мин игры экспериментатор предлагал убрать целевой объект снова в коробку, также называя его 4 раза в контексте предложений либо целевым словом, либо местоимением («А теперь давай мозу/ее уберем в коробочку! ...»)

Во всех условиях целевое слово произносилось с установлением и поддержанием контакта глаз, с переводом взора на объект и на ребенка, с усиленным акцентом на нем.

Интерференция: Игра со знакомыми игрушками, 140–160 сек.

Тестирование: МЕ-тест (выбор из двух объектов, целевого и тестового, «Дай мне патук!»); тест на выбор объекта по целевому слову (выбор из 5 объектов — целевого и 4 тестовых, «Дай мне мозу!»). Вероятность случайного ответа, соответственно, 50 % и 20 %.

Результаты и обсуждение

В результате мы обнаружили, что тест на выбор объекта по слову выполнялся нашими испытуемыми на уровне выше случайного во всех трех условиях ($\chi^2=19.11$; $p < .001$, $\chi^2=38.23$, $p < .001$ и $\chi^2=10.11$; $p < .01$). То есть, ассоциативная связь между словом и объектом

устанавливалась при четырехкратном предъявлении нового слова и когда взрослый извлекал объект из коробки, и когда он играл с ним, и когда убирал его. В то же время прямое сравнение долей правильных ответов в условиях показывает, что, в соответствии с нашими ожиданиями, появление слова на этапе использования объекта дало наиболее высокую успешность по этому тесту, а наименьшая успешность наблюдалась при предъявлении слова во время того, как экспериментатор убирал объект (табл. 1).

Таблица 1. Успешность в тесте выбора объекта по слову (уровень случайных ответов 20 %)

			Результат по тесту		В целом
			0	1	
Предъявление наименования	в момент извлечения объекта	частота	8	11	19
		% от числа испытуемых в условии	42.1	57.9	100.0
	в момент использования объекта	частота	6	16	22
		% от числа испытуемых в условии	27.3	72.7	100.0
	в момент убирания объекта	частота	11	10	21
		% от числа испытуемых в условии	52.4	47.6	100.0

ME-тест был выполнен испытуемыми выше уровня случайных ответов только при предъявлении слова в момент извлечения объекта ($\chi^2 = 4.26$, $p < .05$, в отличие от $\chi^2 = 1.64$, $p > .1$; $\chi^2 = 1.64$, $p > .1$) (табл. 2). Напомним, что в процедуру эксперимента не было включено вербальное указание для привлечения внимания к называнию. Однако этап извлечения объекта отличался от остальных этапов словами «Вот, смотри, что у меня есть!» В условии с появлением названия на этом этапе оно следовало непосредственно за этими словами. Мы считаем, что из-за этого ребенок мог распознать в словах, привлекающих внимание к объекту, привлечение внимания к называнию. В таком случае, мы видим, что привлечение внимания к называнию объекта не играет существенной роли для установления ассоциативной связи между словом и объектом, но имеет ключевое значение для формирования связи между словом и объектом как единицы знаковой системы.

Таблица 2. Успешность в МЕ-тесте (уровень случайных ответов 50 %)

			Результат по тесту		В целом
			0	1	
Предъявление наименования	в момент извлечения объекта	частота	5	14	19
		% от числа испытуемых в условии	26.3	73.7	100.0
	в момент использования объекта	частота	8	14	22
		% от числа испытуемых в условии	36.4	63.6	100.0
	в момент убирания объекта	частота	7	14	21
		% от числа испытуемых в условии	33.3	66.7	100.0

Литература

- Akhtar N., Jipson J., Callanan M.A.* Learning words through overhearing // *Child development*. 2001. Vol. 72. No. 2. P. 416–430.
- Diesendruck G., Markson L.* Children's avoidance of lexical overlap: a pragmatic account. // *Developmental psychology*. 2001. Vol. 37. No. 5. P. 630–641.
- Diesendruck G., Markson L., Akhtar N., Reudor A.* Two-year-olds' sensitivity to speakers' intent: an alternative account of Samuelson and Smith // *Developmental Science*. 2004. Vol. 7. No. 1. P. 33–41.
- Fennell C.T., Waxman S.R.* What paradox? Referential cues allow for infant use of phonetic detail in word learning // *Child development*. 2010. Vol. 81. No. 5. P. 1376–1383.
- Samuelson L.K., Smith L.B.* Memory and attention make smart word learning: An alternative account of Akhtar, Carpenter, and Tomasello // *Child Development*. 1998. Vol. 69. No. 1. P. 94–104.

The Content of Joint Attention When a Child Acquires a New Word's Meaning

Kotova T.N. *

tkotova@gmail.com

The Laboratory of Cognitive Research, RANEPa, Moscow, Russia

Abstract. Discrepancies in the evidence for the influence of joint attention on lexical acquisition seem to have two causes: the variety of possible lexical acquisition outcomes (formation of an association between the word and the object or emergence of a unit of the symbolic system) and variety in the contents of joint attention (the object, the word, the act of nomination). In this study, we varied the moment when the nomination happened (taking an object out of a box; playing with the object; returning it to the box). The choice of an object on the basis of its verbal label showed that children established an association between the object and the word in all conditions. The mutual exclusion test was passed only in the condition when the word was presented at the moment when the object was taken out from a box. Thus, drawing attention to the act of nomination is important for the formation of a new unit in the symbolic system.

Keywords: lexical learning, joint attention, social learning, naming